

Plaidoyer pour une évaluation formative à l'université et dans l'entreprise

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat sur les opinions des évaluateurs algériens (à l'université et dans l'entreprise) quant à l'opération d'évaluation. A partir d'un état de la question, nous avons entrepris une enquête dans laquelle nous avons essayé de tester le questionnement suivant : Quelles sont les opinions des formateurs-évaluateurs sur l'évaluation en général et sur les pratiques d'évaluation à l'université et dans l'entreprise ? La réponse repose sur une recherche documentaire pédagogique, internationale et nationale, ainsi que sur des entretiens semi-dirigés, selon une approche compréhensive, inspirée des travaux de J.-C. Kaufmann (1996).

Louiza BERROUHO

Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Education
Université Constantine 2
(Algérie)

Introduction

L'université est confrontée aux mêmes bouleversements que vit l'entreprise, même si ceux-ci ne sont pas visibles de manière directe et immédiate.

Dans son évaluation de l'enseignement, intitulée *Les leçons de l'expérience* (1995), la Banque Mondiale remarque que les pays en voie de développement connaissent les mêmes difficultés que les pays développés dans le domaine de l'évaluation.

En Algérie, en l'occurrence, la situation qui prévaut en la matière n'est guère réjouissante, tant à l'université que dans l'entreprise. Dans le vocabulaire qui sert à décrire l'état des lieux figurent en bonne place les mots de "nauffrage" et de "sinistre". Peut-on, dès lors, débattre en toute sérénité de l'évaluation dans ces deux types d'institutions ?

ملخص

نحاول من خلال هذا المقال الإجابة على التساؤل التالي: ما هي آراء المكونين المقيمين حول التقويم بصفة عامة، وممارساتهم التقويمية في الجامعة وفي المؤسسات الأخرى؟

للإجابة عن هذا التساؤل قمنا بإعداد بروتوكول منهجي يتضمن بحث وثنائي بيداغوجي دولي ووطني، بالإضافة إلى مقابلات نصف موجهة.

Il est un paradoxe de l'évaluation qui, de tout temps, a été dénoncé : c'est la position, pas toujours confortable, de l'évaluateur, considéré, à juste titre, comme un personnage au statut "hybride", mi-praticien mi-chercheur, oscillant entre recherche et action, entre "le devoir d'objectivité et le droit à la subjectivité", selon la boutade de J. Cardinet (1998) qui décrit avec rigueur les "vaines splendeurs et vraies misères de l'évaluation".

1. Le contexte historique de l'évaluation dans l'université algérienne

Dans le cadre du Projet Tempus Aq-Umed, un débat (28- 29- 30 Avril 2010) sur les universités méditerranéennes du Maghreb, et plus particulièrement celles algériennes, a donné lieu à un rapport intitulé *Renforcement de l'Assurance Qualité Interne dans les universités de la Méditerranée (Algérie, Maroc, Tunisie) : Etats des lieux(2009)*. Les chapitres de ce rapport consacrés à l'évaluation des étudiants indiquent que celle-ci est loin de répondre à des critères pensés et élaborés par des spécialistes et des experts de la question.

2. A propos du contexte historique de l'évaluation de la formation dans l'entreprise

La situation n'est guère différente dans l'entreprise. Comme pour l'université, la mondialisation de l'économie a conduit les entreprises à devenir de plus en plus performantes dans tous les domaines y compris celui du management dont l'évaluation fait partie.

Selon E.G. Guba et Y.S. Lincoln (« Fourth Generation Evaluation », Newbury Parck, Sage, 1989), si on avait à tracer l'évolution de l'évaluation, elle serait comme suit :

Une première génération de l'évaluation (1880 à 1930), s'inscrivant dans un contexte où les sciences sociales visaient à être reconnues comme "sciences", et, par conséquent, centrée sur la mesure ;

Une deuxième génération (1930-1960), qui ajoute à la mesure la description, qui permet d'associer les résultats au processus qui les génère et de mieux les mettre en contexte ;

Une troisième génération (1960-1990) où les évaluateurs invitent à se départir d'une certaine « objectivité » ;

Une quatrième génération, enfin, s'inspirant des approches qui conçoivent la diversité des réalités vécues par les différents acteurs, et considérant que l'important n'est pas dans l'objectivité elle-même, mais dans la possibilité de pouvoir construire, de manière consensuelle, avec les parties prenantes, une vision partagée de la réalité.

3. A propos du domaine théorique de référence

A la question de savoir s'il existe une théorie générale de l'évaluation qui permet d'évaluer le mieux le travail, dans son acception la plus large possible, il est difficile, voire quasi impossible, d'apporter une réponse simple .

En effet, le nombre important d'ouvrages et d'articles consacrés à l'heure actuelle

au phénomène évaluatif montre bien la nécessité et la pertinence de l'appréhender sous des angles divers et variés, c'est-à-dire dans sa complexité.

Le fondement théorique de l'évaluation a été élaboré en plusieurs phases, dont, principalement :

– la période "*testing*" des années vingt et trente aux Etats-Unis, qui a été vite dépassée, après le constat que les tests ne peuvent, à eux seuls, rendre compte de la réalisation des objectifs poursuivis ;

– la période dite "*measurement*", où, après avoir pris acte de la difficulté de réaliser des mesures objectives dans le domaine de la formation, il a fallu envisager d'autres instruments, comme l'entretien, l'enquête auprès des élèves, l'observation de la dynamique de groupe, les échelles d'attitude, les "check-lists", etc.

L'idée directrice des efforts ultérieurs était que l'évaluation devait tenir compte de la nécessaire adéquation entre les objectifs pédagogiques prédéfinis et les performances réalisées par les élèves, dans *toutes* leurs composantes.

Aujourd'hui, deux modèles sont en présence :

– *Le premier modèle* est centré sur le contexte de prise de décision et repose sur le principe que l'évaluation doit améliorer "*not to prove but to improve*" le fonctionnement du système de formation, le décideur devant opérer des choix rigoureux afin de rendre ce système plus efficace ;

– *Le deuxième modèle* est basé, quant à lui, sur les besoins des utilisateurs, l'intérêt du processus d'évaluation résidant, pour lui, dans le fait que c'est l'évaluation des effets de la formation sur les consommateurs qui doit primer.

4. L'évaluation dans les institutions algériennes (université et entreprise)

L'enquête entreprise avec les "informateurs-évaluateurs-enseignants universitaires" et les "informateurs-responsables de structures en entreprise", a montré un manque crucial d'informations sur la pédagogie et sur l'évaluation, ainsi qu'une absence de formation pédagogique des évaluateurs des deux bords, qu'elle soit *initiale ou continue*.

D'autres lacunes, en termes de griefs, sont relevées chez les évaluateurs algériens des deux bords : une carence en culture d'évaluation, ainsi qu'une absence de standardisation et d'homogénéisation des pratiques pédagogiques.

Les réponses de nos "informateurs-évaluateurs" ont rejoint aussi les remarques des pédagogues observateurs et praticiens, en ce qui concerne l'absence quasi-totale d'une ou de théories de l'évaluation, confirmées et assumées, aussi bien à l'université que dans l'entreprise. Ils ont déploré l'absence de modèles évaluatifs universels, modèles inspirant et guidant tout évaluateur soucieux de mener à bien sa mission de formateur et d'évaluateur.

Les discours des évaluateurs-enseignants ont porté aussi sur l'état de "délabrement du système éducatif" en général et de l'université en particulier, sur les flux très abondants des étudiants à l'université, l'absence de qualité dans la formation

universitaire, la « fraude généralisée » à l'université...

La dénonciation de l'introduction du L.M.D. fait partie aussi des critiques les plus récurrentes.

Les évaluateurs en entreprise, quant à eux, dénoncent, à l'unanimité, le piston, et l'appréciation des personnes "à la tête du client".

S'agissant des stratégies envisagées pour remédier à l'état des lieux en matière d'évaluation, les évaluateurs universitaires, comme ceux des entreprises, sont convaincus qu'il faut concevoir l'évaluation comme un élément de l'autonomie des institutions formatrices et comme une *priorité* qui doit être soutenue par tous et au plus haut niveau, avec la constitution de bases de données fiables, qu'il faut l'adapter à la diversité des publics et des niveaux.

Pour l'université, l'on préconise d'instituer un "contrôle qualité", comme dans l'entreprise, et de "mieux faire sa place" à une approche par compétences, à l'image de celle pratiquée dans l'enseignement primaire et les municipalités.

L'utilité formative de l'évaluation (c'est-à-dire sur une évaluation ayant des buts surtout formatifs) qui aide les évaluateurs à identifier leurs forces et leurs faiblesses, ne fait pas de doute, même si pour un grand nombre d'entre eux, elle n'est pas "praticable" et « "applicable" dans les conditions actuelles.

S'agissant du L.M.D., même si dès les débuts de sa mise en œuvre, des réserves ont été émises concernant sa capacité à résoudre les problèmes des systèmes d'enseignement des pays qui l'ont institué, ensuite de ceux qui l'ont copié, il reste qu'on lui reconnaît d'avoir constitué une opportunité pour l'institutionnalisation de la notion de *qualité* dans le système universitaire algérien.

Bibliographie

- Cardinet J., *Evaluation et mesure, Pédagogies en développement*, Bruxelles, De Boeck, Wesmael, 1998.
- Fave-Bonnet M.F., « L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements », *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 29, n° 2, 2003,
- Formaeva, *Les pratiques d'évaluation des entreprises françaises*, synthèse d'étude, 2010.
- Delorme C. (Sous la direction de), *L'évaluation en questions*, Paris, E.S.F. éditeur, 1992.
- Kaufmann J.C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, 1996.
- Latreche M.H., « Renforcement de l'Assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée, Algérie, Maroc, Tunisie : Etats des lieux, Projet Tempus Aq-Umed, 2009.
- Guy Le Boterf G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions org, 2002.